

美国教师“CARE”社会情感能力培训项目探析

李明蔚 王雨晴

〔摘要〕为应对日益严重的教师工作压力和倦怠问题,实现促进儿童认知、社会性与情感全面发展的教育目标,美国加里森研究所开发了专门面向教师的“CARE”社会情感能力培训项目。该项目以情绪技能指导、正念/减压练习、关怀和正念倾听练习为主要培训内容,对教师及其所教班级产生了显著的积极影响。总结起来,其实践经验包括:基于理论依据科学设计内容和形式,借鉴正念干预模式,强调个人练习和实践,遵照循证思路持续进行评估与改进。

〔关键词〕“CARE”;社会情感能力;社会情感学习;教师专业发展

DOI:10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2023.01.002

在快速、复杂、多变的现代社会,自信、坚韧、情绪管理、与他人合作等社会情感能力日渐成为影响个体成功和幸福的关键,故而亦成为世界各国人才培养的重要关切。经济合作与发展组织(OECD)和联合国教科文组织(UNESCO)通过大型跨国调查项目和教育行动框架^①引导政策议程,在全球K12教育领域掀起社会情感学习(Social and Emotional Learning,以下简称SEL)运动的热潮。^[1-2]在此过程中,学生的社会情感能力发展是议题核心,而作为成年人和施教者的教师,其社会情感能力则较少被关注。美国加里森研究所(Garrison Institute)开发的“培养教育中的觉知和复原力(Cultivating Awareness and Resilience in Education,以下简称“CARE”)”项目则是一个例外,该项目专门面向教师,旨在帮助教师提升社会情感能力与幸福感(social emotional competence and well-being),更好地应对工作压力和倦怠问题,从而为提升基础教育质量、实现全面育人目标奠基。该项目已在美国数个州的教师群体中开展,并被推广至加拿大、德国、荷兰、克罗地亚等国,产生了广泛影响。

一、“CARE”的实施背景

(一)社会背景

由于工作中面临着高度的不确定性、涉及较多的人际互动、需付出额外的情绪劳动等原因,教师历来就是最具压力的职业之一。进入21世纪,国家和社会对于教育质量的要求不断提高,教师面对的压力也随之剧增。2002年1月8日,美国布什政府正式签署《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left behind Act),从联邦政府层面开始加强对基础教育领域学生学业成绩的关注和考核。^[3]此外,自伊利诺伊大学“学业、社会与情感学习协作组织”(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning,以下简称CASEL)在1994年提出SEL概念后,对SEL的研究与实践日渐形成规模,公众越来越意识到好的教育绝不仅仅局限于学业成绩的提高,更应涵盖社会情感方面的发展。

然而,在这种高要求之下,教师所面对的学生状况却不容乐观:美国卫生与公众服务部(Department of Health and Human Services)2000年的调查报告显示,^[4]越来越多的学生带着心理健康和行为问题进入学校。例如,很多学生不能集中注意力、

缺乏学习动机、无法与同伴友好相处,甚至出现逃学、药物滥用、校园欺凌等更为严重的问题。在此情况下,促进学生的全面健康发展愈加困难。这进一步加重了教师的工作压力,使得许多教师日益感到生理和心理的疲惫,职业倦怠更加严重,甚至产生离职意向,做出离职决定,给教师队伍的稳定和教育质量的提升带来不利影响。^[5]¹³³⁻¹⁴⁸实际上,教育教学是高度社会情感卷入的工作,无论是教师自身心理、情绪与工作状态,还是学生学业成绩的提高与社会情感能力的发展,均在很大程度上取决于教师自身的社会情感能力水平。人们发现美国现有的教师专业发展项目中鲜少涉及这一领域,在此背景下,“CARE”得以开发和实施。

(二)理论背景

为阐明教师社会情感能力的重要意义,美国SEL研究领域的著名学者詹宁斯(Jennings)和格林伯格(Greenberg)等人进行了系统的论述。

首先,CASEL以情绪智力理论为基础,把社会情感能力定义为一系列与自我适应和社会性发展有关的核心能力,包含自我认知、自我管理、社会认知、负责任的决策、人际关系技能5个相互关联的维度。^[6]其后,结合教师工作特点,詹宁斯和格林伯格对具有良好社会情感能力的教师的行为表现进行了描述(见表1)。

表1 具有良好社会情感能力教师的行为表现^[7]

社会情感能力维度	行为表现
自我认知	能够认知自己的情绪、情绪模式和倾向,知道如何产生和利用诸如快乐、热情等情绪来激发自己和学生的学习,对自己的能力有一个现实的认识,并了解自己情绪上的优势和劣势
自我管理	即使是在充满挑战的情况下,也能管理好自己的行为,能够以健康的方式调节自己的情绪,促进积极的班级结果
社会认知	能够认知和理解他人的情绪,对文化敏感,理解其他人可能有与自己不同的观点,并能与学生、家长和同事的相处中考虑到这些
负责任的决策	表现出亲社会的价值观,尊重他人,为自己的决定和行为负责
人际关系技能	能够建立和维护积极的人际关系,有效地与不同的个人和群体相处

詹宁斯和格林伯格建构了理论性的亲社会课堂模型(The Prosocial Classroom Model,见图1),用以说明教师社会情感能力对其自身及所教班级和学生的重要作用。一方面,社会情感能力与教师自身的幸福感息息相关,当教师具备较高的社会情感能力时,其就能获得较高的幸福感,较少感到倦怠。另一方面,社会情感能力使得教师具备必需

的特质和技能,进而建立健康的师生关系、实现有效的班级管理、成功地实施SEL项目,促进健康班级氛围的营造,最后带来学生社会情感和学业结果的良好发展。^[7]

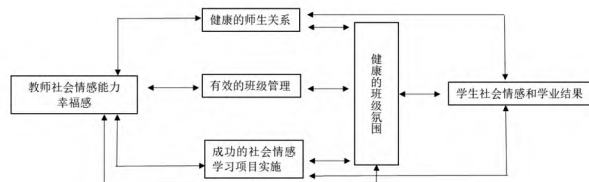


图1 亲社会的班级模型^[7]

脱胎于情绪智力理论,社会情感能力被视为情绪智力在各场景中的应用,并且是可习得、可提高的。^[6]

二、“CARE”的培训模式与具体实施

(一)培训模式:正念干预

自2007年起,美国加里森研究所的研究者们着手开发专门的教师社会情感能力培训项目,基于对以往研究和实践的总结,他们认为正念干预(Mindfulness-based Interventions,简称MBIs)是最适宜的培训模式。

“正念”(mindfulness)起源于东方佛教的禅修,1979年被麻省大学医学中心的卡巴金(Kabat-Zinn)引入到临床领域,用以缓解病人的慢性疼痛和压力。正念是指“一种通过将注意指向当下目标而产生的觉知状态,不加评判地对待此时此刻所展开的各种经历或体验”,^[8]其包含两方面内容:一是“对注意的自我控制”,从而“可以把注意保持在当前的经历或体验上,继而允许对当下心理活动认知的不断深入”;二是“不做评判的觉知”,对当下的经历或体验保持好奇、开放和接纳。^[9]

正念可以被看作是一种心理状态或心理特质,也可以被看作练习达成这种心理状态或特质的方法。正念练习包含多种方式,如躯体扫描、正念呼吸、正念散步、正念瑜伽等。其核心在于有目的地集中注意力,观察和体验当下的情绪与感受,保持清醒的觉知。^[10]因此,正念练习能够改善个体认知的灵活性,帮助个体“从更广阔的视角来思考

自己的内在和外部经验”提升自我认知和管理,而这正是社会情感能力的重要构成。此外,正念还能使个体的躯体和内在在最大程度上得到放松,实现对压力的调节和管理,改善心理和情绪状况,^[11]这也与社会情感能力及教师幸福感的内涵相吻合。因此,正念干预被认为是提升教师社会情感能力和幸福感的一种理想模式。正念干预指的是以正念为基础的结构化、集中性的心理训练方法,以卡巴金的正念减压疗法(Mindfulness-based Stress Reduction,简称MBSR)为例,通常既包含由专家指导进行的现场训练也包括作为家庭作业的个人练习,持续8周左右的时间。^[8]

(二)具体实施

1.培训时间安排

作为一项在职教师的专业发展项目,“CARE”通常在某一学期开展,包含5天(6小时/天,共计30小时)的集中培训,前4天分布于开学后6周内,学期末再进行最后1天的强化培训。每次的培训活动由2-3位专业的辅导员(facilitator)组织开展,每位辅导员至少拥有教育学或心理学或相关专业的硕士学位,且有至少两年的项目经历和正念练习经历。此外,每位参训教师还被指定一位教练(coach)。在各次集中培训的间隔期间,教练通过电话访问、组织当地互助小组的方式为其提供个性化的指导。一次完整的培训历程标准化时间安排如表2所示。

表2 “CARE”培训时间安排^{[5]133-148}

第一次集中培训	间隔(2周)	第二次集中培训	间隔(2周)	第三次集中培训	间隔(2个月左右)	最终强化培训
2天(共12小时)	电话访问(30分钟)	1天(共6小时)	电话访问(30分钟)	1天(共6小时)	当地互助小组活动	1天(共6小时)

2.培训内容与活动

在培训内容与活动方面,“CARE”以正念干预为基础,但又超越了传统的正念干预项目,在正念练习之外增加了有关情绪知识和技能的教学与指导。“CARE”主要从三个方面展开培训:情绪技能指导(Emotion Skills Instruction)、正念与减压练习(Mindfulness/Stress Reduction Practices)、关怀和正念倾听练习(Caring & Mindful Listening Prac-

tices)。^{[5]133-148}遵循成人学习规律,在每次集中培训时,“CARE”混合采用了文本和体验式的学习活动,包括知识教学、小组讨论、角色扮演、正念练习、个人反思等,且各学习活动的难度随着培训的进行不断加深。针对三项培训内容的具体活动示例如表3所示。

表3 “CARE”培训内容与活动^[12]

情绪技能指导(占总培训40%)	正念与减压练习(占总培训40%)	关怀和正念倾听练习(占总培训20%)
1.学习情绪、情绪目标、情绪的通用表达以及相关的脑及情绪神经科学的理论和研究 2.学习有关情绪如何影响教学的知识 3.学习有关“不舒适”或其他消极情绪(愤怒、恐惧、悲伤)的理论知识,包括生理、认知和行为反应 4.学习有关“舒适”或其他积极情绪(开心、感激)的理论知识,包括生理、认知和行为反应 5.探索躯体对情绪的感知 6.探索情绪体验的个体差别(包括情绪概况、触发因素和模式) 7.练习正念觉察和反思来认知和管理激烈的情绪	1.躯体正念反思 2.基础的呼吸练习 3.思维和情绪的正念练习 4.正念运动练习(站立、行走、伸展、定心) 5.小组合作,练习在小组其他成员面前保持正念 6.以角色扮演的方式,练习在面临班级中具有挑战性情境,产生激烈情绪的情况下保持正念	1.关怀练习:一系列的指导性反思,专注地练习关怀自己、学生、同事 2.正念倾听练习:两人合作,一人读一首诗或谈论一个问题,另一人专心倾听,练习在场和接纳

(1)情绪技能指导

为帮助教师减少情绪耗竭症状,降低职业倦怠水平,“CARE”通过知识教学和体验式活动对教师进行情绪技能指导。在初始阶段,主要是培训一系列的知识性课程,如辅导员向教师们系统性地讲授有关脑及情绪神经科学的基础知识和最新研究进展,有关情绪如何影响教学的知识,有关积极和消极情绪的理论知识等,从而帮助教师获得对情绪、情绪目标、情绪表达等概念的了解,进而更好地认知和理解在日常工作中与他人(学生、同事、家长等)交往互动时双方的情绪反应。

随着培训的深入,辅导员引导教师们通过反思性实践和角色扮演等体验式活动感知自己的情绪状态,探索自己的习惯性情绪模式,并与另一培训内容——正念与减压练习相结合,练习对于情绪的认知和管理。如教师们以小组的形式,通过角色扮演,模拟在课堂上学生出现问题行为这一场景,在此过程中进行自我反思并及时记录,探索自己在生气时的躯体反应(如心跳加快、呼吸急促、声音提高等)、生气的触发因素(如学生的行为本身、教学进度被耽误、教师威严受到挑战等),并讨论和练习更为合适和有效的应对方法。

(2)正念与减压练习

为帮助教师有效应对压力,更专注、更投入地开展教育教学工作,“CARE”引入了正念减压疗法中的正念觉知练习(mindful awareness practice)模块。刚开始是短时间的冥想练习,包括躯体正念反思、呼吸练习、思维和情绪的正念练习。在练习躯体正念反思时,辅导员通常邀请教师们以一种舒服的姿势坐好,闭上眼睛,跟随其声音指令,依次有意识地觉知躯体的各个部位,在每次觉察自己走神后重新回来,其他呼吸、思维和情绪的正念练习也与之类似。

教师们也可以通过小组角色扮演的方式,模拟工作中常遇到的具有挑战性的情境(如处理课堂违规行为时,处理家校冲突时,处理与同事的矛盾时等),练习保持正念,即保持对自己当下的躯体、思维和情绪的清醒觉知。尤其是对于在此情境中产生的诸如愤怒、沮丧等消极情绪,不是采取躲避和厌恶的态度,而是采用探索性的觉察,即以一种询问和好奇的精神对其冷静观察,与其和平相处,通过深呼吸等具体方法去适应和调整,逐渐实现“去中心化”,从而从消极情绪中“走出来”。^[13]

(3) 关怀和正念倾听练习

为了提高教师的关怀感与同理心,“CARE”引入了关怀练习和正念倾听练习。作为对佛教仁爱修行(Loving-kindness Practice)的世俗化改编,关怀练习也是一种静默的冥想,但其与上述正念觉知练习中的冥想存在一定差别。正念觉知练习中的冥想强调以一种不加评判、接纳的态度将注意指向当下,而关怀练习更加强调练习者心理上体会温暖的感受,学会对自己和他人的仁慈与关爱。通常情况下,关怀练习以坐姿开展,需要教师们闭上眼睛,在辅导员的引导下将意识集中于呼吸,然后去想一个让自己感到温暖、亲密的人(如父母、爱人、孩子等),之后再慢慢地练习将这种温暖、亲密的感受拓展到自身,拓展到身边的其他人,甚至是以往自己觉得麻烦或讨厌的人(如问题学生,不好相处的同事或家长等)。通过一段时间的练习,教师们逐渐获得心理上的平静和幸福,减少对自己和他人的苛求,而以更加宽容、慷慨和仁慈的

态度对待自己 and 他人。

正念倾听练习主要培养这样一种技能:全神贯注地倾听,将注意集中于他人的声音,而不需要做出任何反应。人们往往在倾听时总会边听边思考该如何去回应,如做出自己的评判或给出建议等,正念倾听练习帮助教师们理解仅仅是倾听本身已经能够给予对方支持。正念倾听练习通常由两名教师合作开展,一人读一首诗或谈论一个问题,另一人专注地倾听。

3. 配套练习与资源

除了集中培训外,与一般正念干预的理念相一致,教师们还被要求在每次培训后的间隔期间有意识地进行个人练习,如将新学习的有关情绪的知识和情绪管理技能应用于平时的教育教学工作,更好地理解学生、同事、家长的情绪,尝试在班级中创设温暖的情感环境等。此外,教师们也被要求每天利用一定的时间(通常为15~30分钟)进行正念练习、关怀和倾听练习,且要及时进行记录和反思。在此期间,教练会致电了解教师们的练习情况,解答他们可能遇到的困难和疑惑,每次通话20~30分钟。在最终强化培训前,教练还会进入参训教师所在学区,组织当地的互助小组(由该学区所有参训教师组成),共同讨论问题和分享经验。

除了组织各次的集中培训和远程指导外,“CARE”还提供了一系列文本及音频资源,包括历次知识讲授课程的课件,用于个人正念练习的音频,教练手册(Coach Manual)即用以记录教练历次指导工作,学员练习册(Participant Workbook)即内含理论知识、配套练习及个人活动反思记录表等。下面这则记录为一个示例,摘自一位教师的学员练习册,呈现的是她对自己日常练习的反思。

“我教的班级中有一个班我不是很喜欢,尤其班上还有一位让我很头疼的学生,我每天都很勉强地走进班级,心里希望那位学生最好不要来……最近,当我在日常进行自己的关怀练习时,我尝试着把好的感受拓展到他们身上,也包括那位让我头疼的孩子。渐渐地,我发现这种厌恶的感觉慢慢地减弱了,而且我觉得学生们也感受到了我的

这种变化。”^[5]133-148

三、“CARE”的实施效果

“CARE”的完整实施效果逻辑模型如图2所示。K-12的教师参与“CARE”,在近端被期望获得个人改进(幸福感、效能感和正念)以及班级改进(组织管理、教学支持和情感支持)。进一步地,两类近端结果又将带来远端的学生改进(学业和社会情感发展)。此外,教师的班级管理和教学技能还被认为调节了“CARE”的培训效果,即原本班级管理和教学技能越高的教师在参训之后获得的改进越大,而“CARE”本身又对增强他们的班级管理和教学技能有所帮助,由此形成良性循环。

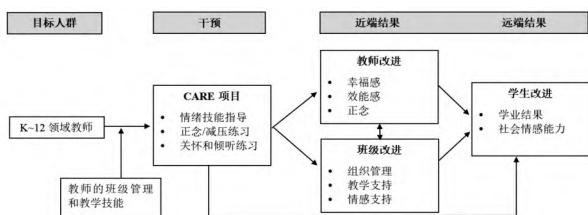


图2 “CARE”实施效果的逻辑模型^[12]

为评估“CARE”的实施效果,依据上述逻辑模型,研究者自项目开展之初至今进行了系列实证研究。在有关教师自身的效果研究方面,一系列追踪、准实验、随机对照实验研究验证了“CARE”对教师幸福感、职业倦怠、时间压力感知、效能感以及正念等的积极影响。^[14-16]在有关班级改进的效果研究方面,詹宁斯等以皮安塔(Pianta)等开发的课堂评估编码系统为观察工具,开展了随机对照实验研究,发现与等待组相比,在接受“CARE”培训的教师所教班级中,师生互动的情感支持领域显著改善,其中积极氛围和教师敏感性均提高了9%。^[17]目前,还尚未有研究将学生结果涵盖进来。

四、“CARE”的实践经验

(一)基于理论依据,科学设计内容和形式

以情绪智力理论为基础,参照脑及情绪神经科学领域的最新进展,“CARE”的培训内容涵盖关于情绪的理论知识和对情绪技能的指导,正念与减压练习,以及对自己和他人的关怀、同情和倾听

练习,致力帮助教师发展自我认知、自我管理、建立和保持积极人际关系等能力。这些与社会情感能力的5维度内涵相吻合,由此做到有的放矢,使培训更具科学性和针对性。

此外,遵循成人学习理论,“CARE”还采取适用于成人的各种培训形式。不同于儿童,成人教师的学习往往是基于丰富的个体经验和实践知识,主要由解决问题和满足现实需求的内部动机驱动,且以自我指导学习为有效途径,追求积极持续的变化。^[18]

(二)借鉴正念干预模式,强调个人练习和实践

遵循一般的正念干预理念,“CARE”强调保障个人的练习和实践,通过持续不断的练习最终带来行为的实质性改变。传统的讲座式或一次性工作坊式的教师专业发展项目往往缺乏连贯性和持续性,时常与教师复杂多变的工作情境脱节;“CARE”通过保障一定的培训周期,以及提供音频资源和专业的教练指导的方式督促并帮助教师坚持练习正念,并在教育教学工作中践行新掌握的情绪管理、关怀和倾听等技能,由此真正实现培训目标。

事实上,除了“CARE”之外,美国教师教育研究者还相继开发了如“压力管理和放松技术(Stress Management and Relaxation Techniques)”“正念学习共同体(Community Approach to Learning Mind-fully)”等专门面向教师的正念干预项目。已有实证研究表明,^[19]干预能够很好地增强教师的注意力和工作记忆水平,提高教师躯体觉知、情绪觉知,减轻教师生理不适和焦虑、抑郁等消极情绪。

(三)遵照循证思路,持续推进项目评估与改进

尽管项目存在历史尚短,但“CARE”在从试点到推广的过程中,研究者们一直重视项目评估,遵照循证实践(Evidence-based Practice)思路,开展了一系列实证研究,考察项目效果。传统的教师专业发展项目评估大多采取横断面研究设计,而“CARE”研究者们则多次开展了更高级别的准试验研究、随机对照实验研究来验证项目培训效果。在此过程中,研究者们还通过采用经多次验证的有

效测量工具 综合采取教师自评、由独立的观察者进行他评等方式进一步保障研究的科学性,力图获得关于项目效果的“优质”证据。

随着评估工作的开展,“CARE”也呈现出若干问题,如:项目实施的保真度(Fidelity)受到不同国家或地区背景因素,以及不同辅导员和教练个人能力和对项目理解深度的影响;项目需进行多次的集中培训且持续时间较长,在正常学年的教学期间,参训教师可能因为时间和精力限制无法完成整个培训历程,项目较少以整校参与的形式开展,参训教师在日常工作中缺少相关练习的氛围、缺乏学校共同体的支持等。为解决这些问题,“CARE”正试图通过加强项目实施地的本土化研究,增强对于辅导员和教练的筛选与培训,以暑期学校的形式在加里森研究所由项目专家提供相对密集的集中培训,为项目学校提供定制的整校培训方案等方式进行项目改进。^[19]

注释:

[1] OECD自2017年起,在全球10座城市开启首轮社会情感能力调查项目(Study on Social and Emotional Skills,简称SSES)。UNESCO在2015年通过《教育2030行动框架》,明确提出关注培养学生的社会情感技能。

参考文献:

[1] 屈廖健,刘华聪.能力测评转向:经合组织学生社会情感能力调查项目研究[J].比较教育研究,2020(7).

[2] 沈伟,王娟.社会情感学习为国家人才培养带来了什么——基于政策流动的视角[J].教育发展研究,2019(20).

[3] 赵风波,邵兴江.立法引领教师专业发展——美国《不让一个孩子掉队》的教师专业发展内涵、措施及影响分析[J].比较教育研究,2009(5).

[4] U.S. Department of Health and Human Services. Report of the Surgeon's General's conference on children's mental health: a national action agenda[EB/OL]. (2000-9-19)[2020-4-6]. <http://www.surgeongeneral.gov/topics/cmh/childreport.html>.

[5] Jennings P A. CARE for teachers: a mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being[M]. Handbook of Mindfulness in Education, New York: Springer, 2016.

[6] Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

(CASEL). What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? [EB/OL]. (2020-12)[2022-07-01]. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#interactivecasel-wheel>.

[7] Jennings P A, Greenberg M T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes[J]. Review of Educational Research, 2009, 79(1).

[8] Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future[J]. Clinical Psychology Science & Practice, 2003, 10(2).

[9] Bishop S R. Mindfulness: a proposed operational definition [J]. Clinical Psychology Science & Practice, 2004, 11(3).

[10] 徐慰,刘兴华.正念训练提升幸福感的研究综述[J].中国心理卫生杂志,2013,27(3).

[11] Vago D R, Silbersweig D A. Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence(S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness[J]. Frontiers in Human Neuroscience, 2012, 6(296).

[12] Jennings P A, Frank J L, Snowberg K E, et al. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education(CARE): results of a randomized controlled trial [J]. School Psychology Quarterly, 2013, 28(4).

[13] 李英,席敏娜,申荷永.正念禅修在心理治疗和医学领域中的应用[J].心理科学,2009,32(2).

[14] Jennings P A, Snowberg K E, Coccia M, et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education(CARE): results of two pilot studies[J]. Journal of Classroom Interaction, 2011(46).

[15] Jennings P A, Doyle S, Oh Y, et al. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being[J]. Journal of School Psychology, 2019(76).

[16] Mihi J, Oh Y, Greenberg M, et al. Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within croatian context[J]. Mindfulness, 2020(11).

[17] Jennings P A, Brown J L, Frank J L, et al. Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions[J]. Journal of Educational Psychology, 2017(109).

[18] 裴森,李肖艳.成人学习理论视角下的“教师学习”解读:回归教师的成人身份[J].教师教育研究,2014,26(6).

[19] Cullen M. Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon[J]. Mindfulness, 2011, 2(3).

[李明蔚 北京师范大学经济与工商管理学院 100875; 王雨晴 南京师范大学教师教育学院 210024]